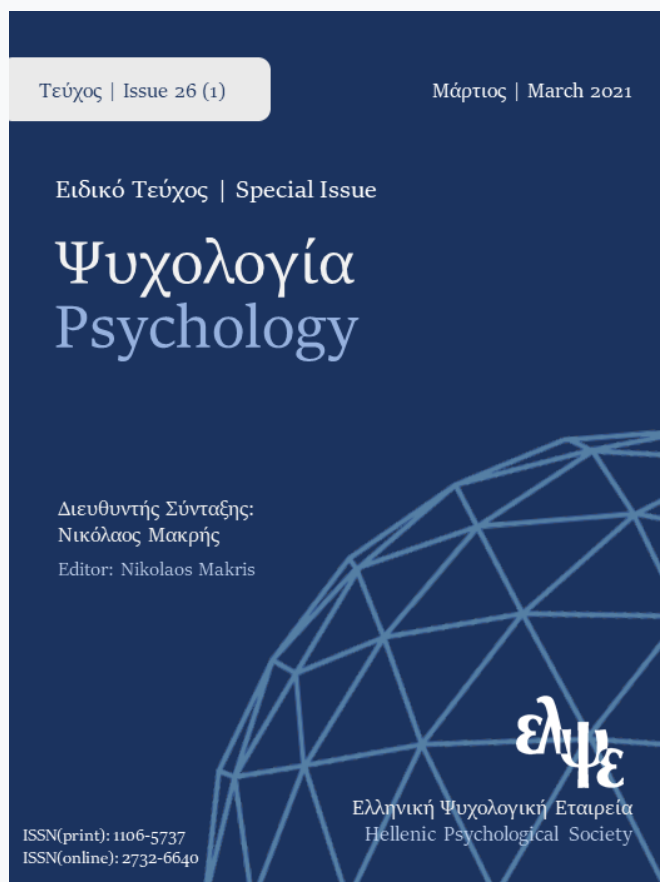


## Ψυχολογία: το περιοδικό της Ελληνικής Ψυχολογικής Εταιρείας

Τόμ. 26, Αρ. 1 (2021)

Ειδικό Τεύχος: Αναπτυξιακή Ψυχολογία. Έρευνα, εφαρμογές και προεκτάσεις



**Προφορικός λόγος και ψυχοκοινωνική προσαρμογή σε παιδιά πρώτης σχολικής ηλικίας με διαφορετικά αναπτυξιακά γλωσσικά προφίλ**

Ασημίνα Μ. Ράλλη, Έλενα Καζάλη, Ελισσάβετ Καρατζά

doi: [10.12681/psy\\_hps.26242](https://doi.org/10.12681/psy_hps.26242)

Copyright © 2021, Ασημίνα Μ. Ράλλη, Έλενα Καζάλη, Ελισσάβετ Καρατζά



Άδεια χρήσης [Creative Commons Αναφορά-Παρόμοια Διανομή 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/).

### Βιβλιογραφική αναφορά:

Ράλλη Α. Μ., Καζάλη Έ., & Καρατζά Ε. (2021). Προφορικός λόγος και ψυχοκοινωνική προσαρμογή σε παιδιά πρώτης σχολικής ηλικίας με διαφορετικά αναπτυξιακά γλωσσικά προφίλ. *Ψυχολογία: το περιοδικό της Ελληνικής Ψυχολογικής Εταιρείας*, 26(1), 40–55. [https://doi.org/10.12681/psy\\_hps.26242](https://doi.org/10.12681/psy_hps.26242)



## ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ | RESEARCH PAPER

# Προφορικός λόγος και ψυχοκοινωνική προσαρμογή σε παιδιά πρώτης σχολικής ηλικίας με διαφορετικά αναπτυξιακά γλωσσικά προφίλ

Ασημίνα Μ. ΡΑΛΛΗ<sup>1</sup>, Έλενα ΚΑΖΑΛΗ<sup>2</sup>, Ελισσάβετ ΚΑΡΑΤΖΑ<sup>1</sup><sup>1</sup> Τμήμα Ψυχολογίας, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών<sup>2</sup> Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

| ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ  | ΠΕΡΙΛΗΨΗ   |
|---|--|
| Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή<br>Προφορικός λόγος<br>Τυπική ανάπτυξη<br>Ψυχοκοινωνική προσαρμογή   | Ο ρόλος της γλώσσας στην ανάπτυξη της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής των παιδιών είναι θεμελιώδης, καθώς συμβάλλει στη συναισθηματική και συμπεριφορική τους αυτο-ρύθμιση και στη ρύθμιση των διαπροσωπικών τους σχέσεων και αλληλεπιδράσεων. Η σύγχρονη βιβλιογραφία επισημαίνει ότι τα παιδιά με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή (ΑΓΔ), τα οποία έχουν σημαντικά γλωσσικά ελλείμματα, πολλές φορές μπορεί να αντιμετωπίζουν ψυχοκοινωνικές δυσκολίες, κάτι που δυσχεραίνει τη σχολική τους πορεία. Στόχος της παρούσας μελέτης είναι η όσο το δυνατόν λεπτομερέστερη περιγραφή: α) των δεξιοτήτων προφορικού λόγου στα επίπεδα της φωνολογίας, της σημασιολογίας, της μορφολογίας, της πραγματολογίας και πιο συγκεκριμένα σε σχέση με την αφήγηση και β) της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής (κοινωνικής, σχολικής, συναισθηματικής επάρκειας και προβλημάτων συμπεριφοράς). Επιπλέον, διερευνήθηκε η αλληλεπίδραση των παραπάνω, η οποία δεν έχει ακόμη μελετηθεί επαρκώς σε παιδιά με και χωρίς γλωσσικά ελλείμματα. Στην έρευνα έλαβαν μέρος 36 παιδιά ηλικίας 6 ετών. Δεκαοχτώ παιδιά ανήκαν στην ομάδα των παιδιών με ΑΓΔ και 18 ήταν παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Όλα οι συμμετέχοντες αξιολογήθηκαν ως προς τη μη λεκτική νοημοσύνη καθώς και ως προς το λεξιλόγιο, τη φωνολογική επίγνωση, τη μορφολογία, την πραγματολογία και τον αφηγηματικό λόγο με τη χρήση του σταθμισμένου εργαλείου γλωσσικής αξιολόγησης ΛΟΓΟΜΕΤΡΟ. Η ψυχοκοινωνική προσαρμογή των παιδιών αξιολογήθηκε με το Τεστ Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής, το οποίο συμπλήρωσαν οι εκπαιδευτικοί των παιδιών που συμμετείχαν στην έρευνα. Οι μεικτές αναλύσεις διακύμανσης που εφαρμόστηκαν έδειξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στους τομείς του προφορικού λόγου και των ψυχοκοινωνικών δεξιοτήτων μεταξύ και εντός των ομάδων. Επίσης, προέκυψαν στατιστικές σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ των γλωσσικών επιδόσεων και των ψυχοκοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών με ΑΓΔ. Τα ευρήματα συζητούνται τόσο ως προς τις θεωρητικές όσο και ως προς τις εκπαιδευτικές τους προεκτάσεις για την έγκαιρη ανίχνευση και παρέμβαση. |
| ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ   |  |
| Ασημίνα Μ. Ράλλη<br>Εθνικό και Καποδιστριακό<br>Πανεπιστήμιο Αθηνών<br>Τμήμα Ψυχολογίας, Ιλίσια<br>15784, Ελλάδα<br>Email: <a href="mailto:asralli@psych.uoa.gr">asralli@psych.uoa.gr</a> |  |

## Ο προφορικός λόγος στα παιδιά με και χωρίς γλωσσικά ελλείμματα

Με την ολοκλήρωση της προσχολικής ηλικίας ένα τυπικά αναπτυσσόμενο παιδί διαθέτει φωνολογικές, μορφολογικές, συντακτικές, σημασιολογικές και πραγματολογικές δεξιότητες σε ένα επίπεδο που να μπορεί να επικοινωνήσει αποτελεσματικά με το περιβάλλον του (Cicourel, 1970). Ωστόσο, για ένα σημαντικό ποσοστό

παιδιών η ομιλία δεν ξεκινά την αναμενόμενη χρονική περίοδο και η κατάκτηση της γλώσσας αποτελεί μια πρόκληση. Στις περιπτώσεις που οι γλωσσικές δυσκολίες των παιδιών εμφανίζονται από τα πρώτα στάδια κατάκτησης της γλώσσας, σε έναν ή και περισσότερους γλωσσικούς τομείς, χωρίς προφανή αιτία είναι πιθανόν να υπάρχει Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή (ΑΓΔ). Πρόκειται για μια ετερογενή διαταραχή (Heim & Benasich, 2015) τόσο σε διατομικό όσο και σε ενδοατομικό επίπεδο (Conti-Ramsden & Botting, 2004). Ένα σημαντικό ποσοστό παιδιών με ΑΓΔ παρουσιάζει ελλείμματα στη φωνολογική επεξεργασία, τη φωνολογική επίγνωση (Van Daal et al., 2007) και τη φωνολογική μνήμη (Archibald & Gathercole, 2006. Gathercole & Baddeley, 1990. Montgomery, 1995. Newbury et al., 2005), με τα ελλείμματα αυτά να οδηγούν σε συνακόλουθες αρνητικές επιπτώσεις στην ανάγνωση (Bishop, 2001). Διαχρονικές μελέτες δείχνουν ότι οι δυσκολίες αυτές, αν δεν αντιμετωπιστούν, μπορεί να εμμένουν μέχρι και την εφηβική ηλικία (Conti-Ramsden, 2008. Stackhouse, 2000). Τα παιδιά με ΑΓΔ μπορεί επίσης να παρουσιάζουν ελλείμματα στο λεξιλόγιο, σε προσληπτικό ή/και εκφραστικό επίπεδο (Brackenberry & Pye, 2005. Law et al., 2015).

Είναι πιθανόν, λοιπόν, τα παιδιά με ΑΓΔ να έχουν ανολοκλήρωτες φωνολογικές αναπαραστάσεις των λέξεων, περιορισμένη επεξεργασία του σημασιολογικού τους φορτίου και ελλιπή πρόσβαση στο νοητικό λεξικό (McGregor, 2009). Ελλείμματα μπορούν να εμφανιστούν και στη γραμματική, στο επίπεδο τόσο της μορφολογίας όσο και της σύνταξης (Karmiloff-Smith, 2018). Πραγματολογικές δυσκολίες επίσης έχουν καταγραφεί στα παιδιά με ΑΓΔ. Για παράδειγμα, δυσκολεύονται να ξεκινήσουν και να διατηρήσουν ένα θέμα συζήτησης, να κατανοήσουν τις μεταφορές και τις ιδιωματικές εκφράσεις (Βογινδρούκας, 2010), τα συναισθημάτα των άλλων σε μια συγκεκριμένη επικοινωνιακή κατάσταση (Farrant, 2015), τα έμμεσα αιτήματα, την κατανόηση και χρήση χειρονομιών (Wray et al., 2016), ενώ εμφανίζουν καλύτερες δεξιότητες επικοινωνίας όταν απευθύνονται σε έναν παρά σε πολλούς συνομιλητές. Τέλος, έρευνες αναφέρουν ότι γενικά οι αφηγήσεις των παιδιών με ΑΓΔ χαρακτηρίζονται από απλή δομή, χαμηλά επίπεδα συνοχής, μορφοσυντακτικά λάθη, απλή σύνταξη, παράλειψη πληροφοριών και φτωχή χρονική ακολουθία γεγονότων (Reilly et al., 2004).

### ***Η ψυχοκοινωνική προσαρμογή στα παιδιά με και χωρίς γλωσσικά ελλείμματα***

Ο όρος *ψυχοκοινωνική προσαρμογή* αναφέρεται στην ικανότητα ενός ατόμου να ανταποκρίνεται με αποτελεσματικό τρόπο στις απαιτήσεις του περιβάλλοντος, χωρίς να εκδηλώνει δυσκολίες σε ενδοπροσωπικό ή διαπροσωπικό επίπεδο (Ford et al., 2003). Η κοινωνική, η σχολική και η συναισθηματική επάρκεια συνδέονται με την ψυχοκοινωνική προσαρμογή και συμβάλλουν τόσο στην αποτελεσματική μαθησιακή διαδικασία (Tomblin et al., 2000) όσο και στη γενικότερη θετική προσαρμογή, την ψυχική ανθεκτικότητα και ευεξία των παιδιών αλλά και του περιβάλλοντός τους (Denham et al., 2009). Αρκετοί ερευνητές έχουν υποστηρίξει ότι τα παιδιά με ΑΓΔ μπορεί να εμφανίσουν χαμηλά επίπεδα κοινωνικής επάρκειας (Hart et al., 2004. Puglisi et al., 2016) αρχικά στην προσχολική (McCabe, 2005) και τη σχολική ηλικία (Hart et al., 2004), ενώ πολλές φορές αυτά παραμένουν και στην εφηβεία αλλά και στην ενήλικη ζωή τους (Clegg et al., 2005).

Κατά την περίοδο της σχολικής ηλικίας είναι σημαντικό για ένα παιδί να αναπτύξει τις δεξιότητες εκείνες που είναι απαραίτητες για την ομαλή σχολική προσαρμογή, όπως είναι η προσεκτική παρακολούθηση στο μάθημα ή η συμμετοχή στις δραστηριότητες μέσα στην τάξη. Συναφής προς την κοινωνική επάρκεια είναι η έννοια της συναισθηματικής επάρκειας (Denham et al., 2009). Η συναισθηματική επάρκεια προϋποθέτει ορισμένες βασικές συναισθηματικές ικανότητες, όπως είναι η ικανότητα αναγνώρισης και ρύθμισης των συναισθημάτων του ίδιου του ατόμου αλλά και η ενσυναίσθηση (η αντίληψη των συναισθημάτων των άλλων), με σκοπό την αποτελεσματική διαχείριση των διαπροσωπικών σχέσεων (Goleman, 2000). Ελλείμματα στον τομέα της ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης μπορεί να θέσουν τα παιδιά σε κίνδυνο για την εμφάνιση προβλημάτων συμπεριφοράς, τα οποία με τη σειρά τους μπορεί να εμποδίσουν την ψυχολογική τους προσαρμογή στο περιβάλλον (Denham, 2006).

Αρκετοί ερευνητές έχουν υποστηρίξει επίσης ότι ελλείμματα στην κοινωνική επάρκεια των παιδιών με ΑΓΔ εντοπίζονται αρχικά στην προσχολική ηλικία (Rieffe et al., 2016) και έπειτα στη σχολική ηλικία (Hart et al., 2004). Παιδιά με ΑΓΔ δυσκολεύονται να καταλάβουν πότε μπορούν ή θα έπρεπε να αποκρύψουν τα συναισθήματά τους (Brinton et al., 2007), ενώ η έρευνα του McCabe (2005) κατέδειξε την αδυναμία των παιδιών να διατηρούν την ψυχραιμία τους μπροστά σε απρόοπτες καταστάσεις. Τέλος, είναι πιθανό να εμφανίζουν περισσότερα προβλήματα συμπεριφοράς σε σύγκριση με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης (Bakoroulou & Dockrell, 2016. Van Daal et al., 2007).

### **Προφορικός λόγος και ψυχοκοινωνική προσαρμογή**

Ο προφορικός λόγος αποτελεί ένα από τα βασικότερα μέσα για την ψυχοκοινωνική προσαρμογή. Οι καλές επικοινωνιακές δεξιότητες των παιδιών, όπως η ικανότητα να ξεκινάει και να διατηρεί κάποιος μια συζήτηση, συμβάλλουν από πολύ μικρή ηλικία σε υψηλότερα επίπεδα αποδοχής από τους συνομηλίκους τους και στην ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων όπως είναι αυτές για διαπραγμάτευση και συνεργασία (Agram & Shlah, 2008). Η κατανόηση και η παραγωγή προφορικού λόγου επίσης είναι πολύ σημαντικές δεξιότητες για τη συναισθηματική ανάπτυξη και την κατανόηση των άλλων, την οργάνωση και την αποκωδικοποίηση των κανόνων συμπεριφοράς, οι οποίες βοηθούν τα παιδιά να επιτύχουν ικανοποιητικά επίπεδα αυτοελέγχου και συναισθηματικής αυτο-ρύθμισης (Gallagher, 1999).

Από την άλλη πλευρά, η ψυχοκοινωνική προσαρμογή μέσω της επιτυχημένης κοινωνικής αλληλεπίδρασης φαίνεται να λειτουργεί ως πεδίο για την ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων του παιδιού, η οποία οφείλει πολλά στη συμβολή της επικοινωνίας του με τους συνομηλίκους του, κυρίως μέσω μίμησης προτύπου και παροχής σχετικής ανατροφοδότησης (Botting & Conti-Ramsden, 2008. Brinton & Fujiki, 2011. McCabe & Meller, 2004). Σε περίπτωση, ωστόσο, που τα παιδιά παρουσιάζουν χαμηλά επίπεδα κοινωνικής επάρκειας και δεν αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες για αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους τους, γίνονται πολλές φορές αντικείμενο απόρριψης από αυτούς (Gertner et al., 1994) και βρίσκονται έτσι σε μειονεκτική θέση ως προς την απόκτηση ευκαιριών μάθησης και εξάσκησης στη γλώσσα. Ομοίως, ένα παιδί που δυσκολεύεται να συμπεριφερθεί με κοινωνικά αποδεκτό τρόπο συχνά είναι αναποτελεσματικός συνομιλητής και είναι πιθανό να απορριφθεί και να απομονωθεί από τους συνομηλίκους του, αποκτώντας έτσι λιγότερες ευκαιρίες εξάσκησης στη γλώσσα (Brinton & Fujiki, 2011).

Όπως προκύπτει από τα παραπάνω, φαίνεται ότι μπορεί να υπάρχει μια δυναμική σχέση ανάμεσα στον προφορικό λόγο και την ψυχοκοινωνική προσαρμογή. Η προσαρμογή στις απαιτήσεις του σχολείου αποτελεί πρόκληση για όλα τα παιδιά και κυρίως για τα παιδιά με ΑΓΔ (Harrison et al., 2009. McCabe, 2005. Tomblin et al., 2000). Ωστόσο, ένας πολύ μικρός αριθμός μελετών έχει εστιάσει στη σχέση ανάμεσα στον προφορικό λόγο και τις ψυχοκοινωνικές δεξιότητες των παιδιών, με τους ερευνητές να ασχολούνται κυρίως με τις κοινωνικές δεξιότητες (Schoon et al., 2010. Snow & Powell, 2004, 2007). Πιο συγκεκριμένα, οι Snow και Powell (2004, 2007) διαπίστωσαν ότι ο προφορικός λόγος και οι κοινωνικές δεξιότητες νεαρών παραβατών κυμαίνονταν σε εξίσου χαμηλά επίπεδα. Επιπρόσθετα, σε μια διαχρονική μελέτη που διενεργήθηκε αργότερα, όπου οι ερευνητές παρακολούθησαν τα παιδιά για 29 συνεχή έτη με στόχο να αξιολογήσουν κατά πόσο οι γλωσσικές δεξιότητες σε προσληπτικό επίπεδο συνδέονται με την ψυχοκοινωνική προσαρμογή αργότερα στην εφηβεία και στην ενήλικη ζωή, διαπίστωσαν ότι τα παιδιά που στην ηλικία των 5 ετών είχαν χαμηλές επιδόσεις στο προσληπτικό λεξιλόγιο είχαν περισσότερα προβλήματα συμπεριφοράς και ψυχοκοινωνικής προσαρμογής κατά τη μετάβαση στην εφηβεία και την ενήλικη ζωή (Schoon et al., 2010). Η έλλειψη ερευνών για τη σχέση μεταξύ του προφορικού λόγου και της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής είναι επίσης εμφανής και στην ελληνική βιβλιογραφία, όπου μόνο μια πρόσφατη έρευνα μελέτησε τη σχέση του γλωσσικού επιπέδου παιδιών προσχολικής ηλικίας με το ψυχοκοινωνικό τους προφίλ, καταλήγοντας σε στατιστικά σημαντικές σχέσεις μεταξύ του γλωσσικού επιπέδου των παιδιών τόσο με την κοινωνική τους θέση στην τάξη του νηπιαγωγείου όσο και με παράγοντες της

ψυχοσυναισθηματικής τους ανάπτυξης (Μοκαΐτη & Καρούσου, 2021). Από τα παραπάνω γίνεται εμφανές ότι η ακριβής φύση των σχέσεων μεταξύ δεξιοτήτων προφορικού λόγου και ψυχοκοινωνικής προσαρμογής δεν έχει επαρκώς αποσαφηνιστεί.

Στόχος της παρούσας μελέτης είναι η όσο το δυνατόν λεπτομερής περιγραφή των δεξιοτήτων προφορικού λόγου (φωνολογίας, σημασιολογίας, μορφολογίας, πραγματολογίας και αφήγησης) και της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής (κοινωνική, σχολική και συναισθηματική επάρκεια όπως και προβλήματα συμπεριφοράς) αλλά και η διερεύνηση της αλληλεπίδρασης των παραπάνω, η οποία δεν έχει ακόμη μελετηθεί επαρκώς σε παιδιά με και χωρίς γλωσσικά ελλείμματα.

## Μέθοδος

### Συμμετέχοντες

Στην έρευνα συμμετείχαν 36 παιδιά που φοιτούσαν στην Α' δημοτικού (Μ.Ο. ηλικίας = 6:10, Τ.Α. = 2,87). Τα 18 παιδιά (7 αγόρια και 11 κορίτσια) ανήκαν στην ομάδα των παιδιών τυπικής ανάπτυξης (ΤΑ) και τα άλλα 18 (7 αγόρια και 11 κορίτσια) στην ομάδα των παιδιών με ΑΓΔ. Σύμφωνα με κοινώς αποδεκτά κριτήρια για τη διάγνωση της ΑΓΔ (Διαγνωστικό και Στατιστικό Εγχειρίδιο Ψυχικών Διαταραχών, 5η έκδ., 2013), τα παιδιά για να ενταχθούν στην ομάδα των συμμετεχόντων με ΑΓΔ θα έπρεπε να έχουν τυπική μη λεκτική ικανότητα ( $IQ > 85$ , Τ.Α. = 1) και επίδοση στο εκφραστικό λεξιλόγιο που να ισούται με 1,5 τυπική απόκλιση κάτω από τον μέσο όρο (Πίνακας 1).

### Πίνακας 1

Μη λεκτική ικανότητα και εκφραστικό λεξιλόγιο για τις δύο ομάδες των παιδιών

| Δοκιμασία            | Αναπτυξιακά Γλωσσικά Προφίλ |       |       |      |  |      |       |      |
|----------------------|-----------------------------|-------|-------|------|--|------|-------|------|
|                      | Παιδιά τυπικής ανάπτυξης    |       |       |      | Παιδιά με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή |      |       |      |
|                      | Μ.Ο.                        | Τ.Α.  | Ελάχ. | Μέγ. | Μ.Ο.                                     | Τ.Α. | Ελάχ. | Μέγ. |
| Μη λεκτική ικανότητα | 108,05                      | 11,64 | 90    | 125  | 94,72                                    | 5,80 | 85    | 105  |
| Εκφραστικό λεξιλόγιο | 36,55                       | 4,27  | 31    | 45   | 15,27                                    | 3,15 | 10    | 19   |

### Εργασία

Οι συμμετέχοντες αξιολογήθηκαν σε μια συστοιχία δοκιμασιών ως προς τις γνωστικές, γλωσσικές και ψυχοκοινωνικές τους δεξιότητες, οι οποίες παρουσιάζονται αναλυτικά παρακάτω.

### Αξιολόγηση των γνωστικών δεξιοτήτων

*RAVEN'S: Έγχρωμες Προοδευτικές Μήτρες* (Cronbach's  $\alpha = 0,67$ ): Το τεστ Raven, το οποίο αποτελεί την ελληνική έκδοση (Σιδερίδης et al., 2015) της σύγχρονης βρετανικής έκδοσης, μετρά τη μη λεκτική ικανότητα εξαγωγής συμπερασμάτων σε οπτικοχωρικό πλαίσιο σε παιδιά ηλικίας 4 έως 11 ετών. Περιλαμβάνει 36 δοκιμασίες αύξουσας δυσκολίας και για την παρούσα έρευνα υπολογίζεται και χρησιμοποιείται το συνολικό σκορ.

### Αξιολόγηση του προφορικού λόγου

*Δοκιμασία Εκφραστικού Λεξιλογίου* (Cronbach's  $\alpha = 0,95$ ): Η συγκεκριμένη δοκιμασία αποτελεί την ελληνική έκδοση (Βογινδρούκας et al., 2009) του Word Finding Vocabulary Test (4η έκδ.) και ελέγχει το επίπεδο εκφραστικού λεξιλογίου των παιδιών. Αποτελείται από 50 εικόνες, οι οποίες απεικονίζουν αντικείμενα που παραπέμπουν σε καθημερινές έννοιες (καθημερινά αντικείμενα και γνωστές κατηγορίες αντικειμένων) καθώς



και σε έννοιες από παιδικά παραμύθια και παιδικά τηλεοπτικά προγράμματα. Ο εξεταστής και το παιδί βλέπουν το ίδιο σετ εικόνων, με τον εξεταστή να δείχνει μία εικόνα κάθε φορά ζητώντας από το παιδί να την ονομάσει.

**Λογόμετρο:** Για την αξιολόγηση των δεξιοτήτων προφορικού λόγου χρησιμοποιήθηκε το ΛΟΓΟΜΕΤΡΟ (Μουζάκη et al., 2017) το οποίο είναι ένα πρόσφατα σταθμισμένο ψυχομετρικό εργαλείο γλωσσικής αξιολόγησης για παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας. Συγκεκριμένα, τα παιδιά αξιολογήθηκαν ως προς τις παρακάτω επιμέρους δοκιμασίες:

- **Φωνολογική επίγνωση** (Cronbach's  $\alpha = 0,97$ ): Η φωνολογική επίγνωση των παιδιών αξιολογήθηκε τόσο σε συλλαβικό όσο και σε φωνημικό επίπεδο με οκτώ επιμέρους δοκιμασίες: (α) *επισήμανση ομοιότητας ή διαφοράς σε επίπεδο συλλαβής* (μέγιστη δυνατή επίδοση = 7 μονάδες), (β) *επισήμανση ομοιότητας ή διαφοράς σε επίπεδο φωνήματος* (μέγιστη δυνατή επίδοση = 7 μονάδες), (γ) *σύνθεση λέξεων σε επίπεδο συλλαβής* (μέγιστη δυνατή επίδοση = 5 μονάδες), (δ) *σύνθεση λέξεων σε επίπεδο φωνήματος* (μέγιστη δυνατή επίδοση = 7 μονάδες), (ε) *κατάτμηση λέξεων σε επίπεδο συλλαβής* (μέγιστη δυνατή επίδοση = 6 μονάδες), (στ) *κατάτμηση λέξεων σε επίπεδο φωνήματος* (μέγιστη δυνατή επίδοση = 7 μονάδες), (ζ) *απαλοιφή τμήματος λέξης σε επίπεδο συλλαβής* (μέγιστη δυνατή επίδοση = 7 μονάδες) και (η) *απαλοιφή τμήματος λέξης σε επίπεδο φωνήματος* (μέγιστη δυνατή επίδοση = 7 μονάδες).
- **Λεξιλογική γνώση** (Cronbach's  $\alpha = 0,92$ ): Η λεξιλογική γνώση των παιδιών αξιολογήθηκε μέσα από τρεις επιμέρους δοκιμασίες: (α) *τη δοκιμασία προσληπτικού λεξιλογίου* (Cronbach's  $\alpha = 0,93$ ) (μέγιστη δυνατή επίδοση = 30 μονάδες), (β) *τη δοκιμασία κατονομασίας εικόνων* (Cronbach's  $\alpha = 0,90$ ) (μέγιστη δυνατή επίδοση = 28 μονάδες) και (γ) *τη δοκιμασία ορισμού λέξεων* (Cronbach's  $\alpha = 0,93$ ) (μέγιστη δυνατή επίδοση = 20 μονάδες).
- **Κατανόηση προφορικού λόγου** (Cronbach's  $\alpha = 0,68$ ): Η κατανόηση του προφορικού λόγου αξιολογήθηκε με δύο δοκιμασίες: (α) *τη δοκιμασία ακουστικής κατανόησης οδηγιών* (Cronbach's  $\alpha = 0,86$ ) (μέγιστη δυνατή επίδοση = 16 μονάδες) και (β) *τη δοκιμασία απάντησης ερωτήσεων ιστορίας* (Cronbach's  $\alpha = 0,50$ ) (μέγιστη δυνατή επίδοση = 6 μονάδες).
- **Μορφολογική επίγνωση** (Cronbach's  $\alpha = 0,96$ ): Η μορφολογική επίγνωση (η ικανότητα αναγνώρισης, συνειδητού χειρισμού αλλά και παραγωγής νέων λέξεων) αξιολογήθηκε με πέντε δοκιμασίες: (α) *παραγωγή ουσιαστικών και επιθέτων* (μέγιστη δυνατή επίδοση = 9 μονάδες), (β) *αναγνώριση του ορθού γραμματικά λεκτικού τύπου για ρήματα* (μέγιστη δυνατή επίδοση = 8 μονάδες), (γ) *αναγνώριση του ορθού γραμματικά λεκτικού τύπου για ουσιαστικά* (μέγιστη δυνατή επίδοση = 3 μονάδες), (δ) *παραγωγή του ορθού γραμματικά τύπου για ρήματα* (μέγιστη δυνατή επίδοση = 8 μονάδες) και (ε) *παραγωγή του ορθού γραμματικά τύπου για ουσιαστικά* (μέγιστη δυνατή επίδοση = 8 μονάδες).
- **Πραγματολογική επάρκεια** (Cronbach's  $\alpha = 0,88$ ): Η πραγματολογική επάρκεια αξιολογήθηκε με τέσσερις επιμέρους δοκιμασίες: (α) *κατανόηση και ερμηνεία των επικοινωνιακών συνθηκών στις εικόνες*, (β) *επικοινωνιακή πρόθεση-δεξιότητα*, (γ) *ανταπόκριση στην επικοινωνία* και (δ) *δεξιότητες που αφορούν διαφορές επικοινωνιακού πλαισίου*. Στο σύνολό της η μέγιστη δυνατή επίδοση είναι 124 μονάδες.
- **Αφηγηματικός λόγος** (Cronbach's  $\alpha = 0,65$ ): Ο αφηγηματικός λόγος αξιολογήθηκε με δύο επιμέρους δοκιμασίες: (α) *δοκιμασία αναδιήγησης ιστορίας* (Cronbach's  $\alpha = 0,70$ ) (μέγιστη δυνατή επίδοση = 8 μονάδες) και (β) *δοκιμασία ελεύθερης αφήγησης ιστορίας* (Cronbach's  $\alpha = 0,60$ ) (μέγιστη δυνατή επίδοση = 7 μονάδες).

## Αξιολόγηση ψυχοκοινωνικής προσαρμογής

Η ψυχοκοινωνική προσαρμογή των παιδιών εκτιμήθηκε με το Εργαλείο Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής για παιδιά προσχολικής και σχολικής ηλικίας (Χατζηχρήστου et al., 2008) (Cronbach's  $\alpha = 0,91$ ). Η κλίμακα περιλαμβάνει 112 ερωτήσεις και συμπληρώνεται από τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι αξιολογούν τη συχνότητα εμφάνισης μιας συμπεριφοράς μέσω μιας πεντάβαθμης κλίμακας τύπου Likert (όπου 1 = καθόλου και 5 = πάρα πολύ). Οι δηλώσεις που περιλαμβάνει η κλίμακα του εκπαιδευτικού είναι ομαδοποιημένες σε τέσσερις υποκλίμακες: (α) «υποκλίμακα κοινωνικής επάρκειας» (27 δηλώσεις), (β) «υποκλίμακα σχολικής επάρκειας» (29 δηλώσεις), (γ) «υποκλίμακα συναισθηματικής επάρκειας» (25 δηλώσεις) και (δ) «υποκλίμακα προβλήματα συμπεριφοράς» (31 δηλώσεις).

Πιο αναλυτικά, η κοινωνική επάρκεια αξιολογείται ως προς τρεις διαστάσεις: (α) των δεξιοτήτων διεκδίκησης ή ηγετικών ικανοτήτων, του βαθμού δηλαδή στον οποίο τα παιδιά αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και ηγετικό ρόλο (6 δηλώσεις), (β) της διαπροσωπικής επικοινωνίας, των συγκεκριμένων μορφών συμπεριφοράς οι οποίες οδηγούν σε επιθυμητά κοινωνικά αποτελέσματα για το άτομο που τις χρησιμοποιεί (15 δηλώσεις), και (γ) της συνεργασίας με συνομηλίκους, του βαθμού στον οποίο τα παιδιά αλληλεπιδρούν με τους συνομηλίκους τους για την επίτευξη ενός κοινού στόχου (6 δηλώσεις).

Η σχολική επάρκεια αξιολογείται ως προς τέσσερις διαστάσεις: (α) τα κίνητρα, τον βαθμό στον οποίο ο μαθητής κινητοποιείται για την επίτευξη ενός στόχου (4 δηλώσεις), (β) την οργάνωση ή τον σχεδιασμό, τις συμπεριφορές δηλαδή που βοηθούν το παιδί να εφαρμόζει στρατηγικές για την επίτευξη ενός στόχου, να ξεκινά και να ολοκληρώνει μια δραστηριότητα μέσα στον προβλεπόμενο χρόνο (13 δηλώσεις), (γ) τη σχολική αποτελεσματικότητα, τις συμπεριφορές δηλαδή που βοηθούν το παιδί να είναι αποτελεσματικό στο σχολείο (6 δηλώσεις) και (δ) τη σχολική προσαρμογή, την υιοθέτηση δηλαδή συμπεριφορών που βοηθούν το παιδί να παρακολουθεί το μάθημα στην τάξη και γενικότερα να προσαρμόζεται σε γνωστικές και συμπεριφορικές απαιτήσεις μέσα στην τάξη (6 δηλώσεις).

Η συναισθηματική επάρκεια αξιολογήθηκε ως προς τέσσερις επιμέρους διαστάσεις: (α) τον αυτοέλεγχο, (β) τη διαχείριση συναισθημάτων, (γ) την ενσυναίσθηση και (δ) τη διαχείριση του στρες. Ο αυτοέλεγχος αναφέρεται στο κατά πόσο το παιδί είναι ικανό να ελέγχει τα συναισθήματά του (8 δηλώσεις). Η διαχείριση συναισθημάτων αναφέρεται στον βαθμό που το παιδί έχει επίγνωση της συναισθηματικής του κατάστασης και είναι ικανό να ελέγχει τα συναισθήματά του (5 δηλώσεις). Η ενσυναίσθηση αναφέρεται στην ικανότητά του να αναγνωρίζει και να κατανοεί τα συναισθήματα των άλλων (5 δηλώσεις). Τέλος, η διαχείριση του στρες αναφέρεται στο κατά πόσο το παιδί είναι σε θέση να χρησιμοποιεί κατάλληλες στρατηγικές αυτο-ρύθμισης (7 δηλώσεις).

Η υποκλίμακα που αφορά τα προβλήματα συμπεριφοράς αξιολογήθηκε ως προς τρεις διαστάσεις: (α) διαπροσωπική προσαρμογή, (β) ενδοπροσωπική προσαρμογή, (γ) υπερκινητικότητα, παρορμητικότητα και δυσκολίες συγκέντρωσης προσοχής. Η διαπροσωπική προσαρμογή του παιδιού αναφέρεται στο κατά πόσο το παιδί εμφανίζει επιθετικές και αντιδραστικές συμπεριφορές (9 δηλώσεις). Η ενδοπροσωπική προσαρμογή αναφέρεται στο κατά πόσο το παιδί εκδηλώνει συναισθηματικές δυσκολίες (9 δηλώσεις). Η δε τρίτη διάσταση αναφέρεται σε τυχόν παρορμητικές συμπεριφορές και υπερκινητικότητα (13 δηλώσεις). Αξίζει να σημειωθεί ότι όσον αφορά την υποκλίμακα «προβλήματα συμπεριφοράς» και τις επιμέρους διαστάσεις της, η υψηλή βαθμολογία υποδηλώνει χαμηλό επίπεδο προσαρμογής σε αντίθεση με τις άλλες υποκλίμακες του εργαλείου.

## Αποτελέσματα

### Ο επιδόσεις των παιδιών στον προφορικό λόγο

Οι επιδόσεις των παιδιών στις βασικές διαστάσεις του προφορικού λόγου παρουσιάζονται στον Πίνακα 2. Με στόχο τη διερεύνηση της πιθανής αλληλεπίδρασης του τύπου δοκιμασίας και της ομάδας στη διαμόρφωση των επιδόσεων των συμμετεχόντων, πραγματοποιήθηκε μεικτή ανάλυση διακύμανσης 2 (Ομάδα παιδιών: ΤΑ και

ΑΓΔ) x 6 (Προφορικός λόγος: Κατανόηση, Λεξιλόγιο, Αφήγηση, Φωνολογία, Μορφολογία, Πραγματολογία). Η ανάλυση (με χρήση της διόρθωσης Greenhouse-Geisser) έδειξε μη σημαντική επίδραση του είδους της μέτρησης του προφορικού λόγου [ $F(2,785, 80,764)=1,300, p = 0,281, \eta_p^2 = 0,043$ ]. Στατιστικά σημαντικές ήταν, ωστόσο, η κύρια επίδραση της ομάδας των παιδιών [ $F(1, 29) = 342,431, p < 0,001, \eta_p^2 = 0,922$ ] και η αλληλεπίδραση των δύο ανεξάρτητων μεταβλητών [ $F(2,785, 80,764) = 28,505, p < 0,001, \eta_p^2 = 0,496$ ].

## Πίνακας 2

Οι επιδόσεις των παιδιών στον προφορικό λόγο

| Τομείς Προφορικού Λόγου    | Αναπτυξιακά Γλωσσικά Προφίλ |       |  |       |
|----------------------------|-----------------------------|-------|--|-------|
|                            | Παιδιά τυπικής ανάπτυξης    |       | Παιδιά με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή |       |
|                            | M.O.                        | T.A.  | M.O.                                     | T.A.  |
| Φωνολογική επίγνωση        | 79,85                       | 15,89 | 5,27                                     | 3,05  |
| Κατανόηση προφορικού λόγου | 85,63                       | 10,70 | 11,47                                    | 16,13 |
| Λεξιλογική γνώση           | 79,85                       | 15,89 | 1,60                                     | 1,40  |
| Μορφολογική επίγνωση       | 87,81                       | 5,96  | 5,33                                     | 6,27  |
| Πραγματολογική επάρκεια    | 53,19                       | 23,45 | 28,00                                    | 29,32 |
| Αφηγηματικός λόγος         | 50,75                       | 23,13 | 37,80                                    | 18,37 |

Στη συνέχεια, ελέγξαμε περαιτέρω την προαναφερόμενη σημαντική αλληλεπίδραση. Συγκρίνοντας τους μέσους όρους επίδοσης των δύο ομάδων σε κάθε δοκιμασία όπως και τους μέσους όρους επίδοσης των παιδιών κάθε ομάδας (ΤΑ και ΑΓΔ) στις δοκιμασίες ανά δύο, διαπιστώσαμε ότι τα παιδιά με ΑΓΔ είχαν στατιστικά σημαντικά χαμηλότερες επιδόσεις σε όλες τις δοκιμασίες σε σχέση με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Πιο αναλυτικά, στατιστικά σημαντικές ήταν οι διαφορές στην κατανόηση προφορικού λόγου ( $p < 0,001$ ), στη λεξιλογική γνώση ( $p < 0,001$ ), στη φωνολογική επίγνωση ( $p < 0,001$ ), στη μορφολογική επίγνωση ( $p < 0,001$ ), στην πραγματολογική επάρκεια ( $p = 0,020$ ) και στον αφηγηματικό λόγο ( $p < 0,001$ ).

Οι έλεγχοι post-hoc (με διόρθωση Bonferroni) [ $F(1, 15) = 779,644, p < 0,001, \eta_p^2 = 0,981$ ] ως προς τη διαφοροποίηση των δοκιμασιών εντός της κάθε ομάδας έδειξαν τα παρακάτω: Τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης είχαν σημαντικά καλύτερη επίδοση στην κατανόηση προφορικού λόγου σε σχέση με τον αφηγηματικό λόγο ( $p = 0,001$ ) και την πραγματολογική επάρκεια ( $p = 0,005$ ). Επίσης, είχαν στατιστικά σημαντικά καλύτερη επίδοση στη λεξιλογική γνώση συγκριτικά με τον αφηγηματικό λόγο ( $p < 0,001$ ). Υψηλότερη ήταν και η επίδοση στην πραγματολογική επάρκεια σε σχέση με τη λεξιλογική γνώση ( $p = 0,006$ ). Οι αναλύσεις έδειξαν ακόμη ότι τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης είχαν στατιστικά σημαντικά καλύτερη επίδοση στη φωνολογική επίγνωση σε σχέση με τον αφηγηματικό λόγο ( $p = 0,006$ ) όπως και καλύτερη επίδοση στη μορφολογική επίγνωση σε σχέση με την πραγματολογική επάρκεια ( $p < 0,001$ ) και τον αφηγηματικό λόγο ( $p < 0,001$ ).

Επιπλέον, για την ομάδα των παιδιών με ΑΓΔ διαπιστώθηκε ότι είχαν στατιστικά σημαντικά καλύτερες επιδόσεις [ $F(1, 14) = 82,878, p < 0,001, \eta_p^2 = 0,855$ ] στην κατανόηση προφορικού λόγου σε σχέση με τη λεξιλογική γνώση ( $p < 0,013$ ). Στατιστικά σημαντικά καλύτερες επιδόσεις παρατηρήθηκαν επίσης στον αφηγηματικό λόγο σε σχέση με τη λεξιλογική γνώση ( $p < 0,001$ ), τη φωνολογική επίγνωση ( $p < 0,004$ ) και τη μορφολογική επίγνωση ( $p < 0,001$ ). Βρέθηκαν επίσης στατιστικά σημαντικά καλύτερες επιδόσεις ( $p < 0,001$ ) στον αφηγηματικό λόγο σε σχέση με τη φωνολογική επίγνωση και σε σχέση με τη λεξιλογική γνώση ( $p = 0,004$ ).



### Οι επιδόσεις των παιδιών στην ψυχοκοινωνική προσαρμογή

Αντίστοιχα, τα δεδομένα των παιδιών στις μετρήσεις ψυχοκοινωνικής προσαρμογής υποβλήθηκαν σε μια μεικτή ανάλυση διακύμανσης 2 (Ομάδα παιδιών: ΤΑ και ΑΓΔ) x 4 (Προφορικός λόγος: Κοινωνική Επάρκεια, Σχολική Επάρκεια, Συναισθηματική Επάρκεια, Προβλήματα Συμπεριφοράς) (βλ. Πίνακα 3). Η ανάλυση (με χρήση της διόρθωσης Greenhouse-Geisser) έδειξε σημαντική επίδραση της ομάδας παιδιών στις μετρήσεις ψυχοκοινωνικής προσαρμογής [ $F(1,660, 56,453) = 9,086, p = 0,001, \eta_p^2 = 0,211$ ]. Στατιστικά σημαντικές ήταν επίσης η κύρια επίδραση της ομάδας των παιδιών [ $F(1, 34) = 68,321, p < 0,001, \eta_p^2 = 0,668$ ] και η αλληλεπίδραση των δύο ανεξάρτητων μεταβλητών [ $F(1,660, 56,453) = 16,820, p < 0,001, \eta_p^2 = 0,331$ ].

Ελέγξαμε περαιτέρω την προαναφερόμενη σημαντική αλληλεπίδραση συγκρίνοντας τους μέσους όρους επίδοσης των δύο ομάδων σε κάθε δοκιμασία και τους μέσους όρους επίδοσης κάθε ομάδας στις δοκιμασίες ανά δύο. Ως προς τις δεξιότητες ψυχοκοινωνικής προσαρμογής, τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης υπερείχαν ως προς τη σχολική επάρκεια ( $p < 0,001$ ), τη συναισθηματική επάρκεια ( $p < 0,001$ ) και την κοινωνική επάρκεια ( $p < 0,001$ ). Από την άλλη, τα παιδιά με ΑΓΔ παρουσίαζαν περισσότερα προβλήματα συμπεριφοράς ( $p < 0,019$ ).

### Πίνακας 3

Οι επιδόσεις των παιδιών στην ψυχοκοινωνική προσαρμογή

| Τομείς Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής | Αναπτυξιακά Γλωσσικά Προφίλ |      |  |       |
|-----------------------------------|-----------------------------|------|--|-------|
|                                   | Παιδιά τυπικής ανάπτυξης    |      | Παιδιά με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή |       |
|                                   | M.O.                        | T.A. | M.O.                                     | T.A.  |
| Κοινωνική επάρκεια                | 47,06                       | 8,58 | 33,94                                    | 7,53  |
| Σχολική επάρκεια                  | 55,56                       | 6,14 | 38,94                                    | 5,71  |
| Συναισθηματική επάρκεια           | 52,83                       | 5,46 | 41,39                                    | 7,38  |
| Προβλήματα συμπεριφοράς           | 46,06                       | 7,60 | 53,44                                    | 10,22 |

Για τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης, οι έλεγχοι post-hoc (με διόρθωση Bonferroni) [ $F(1, 17) = 4984,669, p = 0,001, \eta_p^2 = 0,997$ ] έδειξαν σημαντικά καλύτερη επίδοση στη σχολική επάρκεια σε σχέση με την κοινωνική επάρκεια ( $p = 0,006$ ) και τα προβλήματα συμπεριφοράς ( $p = 0,024$ ). Επίσης, η ομάδα αυτή είχε σημαντικά καλύτερη επίδοση στη συναισθηματική επάρκεια σε σχέση με την κοινωνική επάρκεια ( $p = 0,014$ ).

Αντίστοιχα, για την ομάδα των παιδιών με ΑΓΔ διαπιστώθηκε ότι είχαν στατιστικά σημαντικά υψηλότερες επιδόσεις [ $F(1, 17) = 3288,669, p = 0,001, \eta_p^2 = 0,995$ ] στη σχολική επάρκεια σε σχέση με την κοινωνική επάρκεια ( $p < 0,021$ ). Επίσης, βρέθηκε ότι είχαν στατιστικά σημαντικά υψηλότερη επίδοση στη συναισθηματική επάρκεια σε σχέση με την κοινωνική επάρκεια ( $p < 0,001$ ). Παρατηρήθηκε, τέλος, ότι είχαν στατιστικά σημαντικά υψηλότερη επίδοση στα προβλήματα συμπεριφοράς σε σχέση με την κοινωνική ( $p < 0,001$ ), τη σχολική ( $p = 0,002$ ) καθώς και τη συναισθηματική επάρκεια ( $p = 0,041$ ).

### Διερεύνηση των συσχετίσεων μεταξύ των δεξιοτήτων προφορικού λόγου και της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής των παιδιών

Στη συνέχεια διερευνήθηκε κατά πόσο οι δεξιότητες προφορικού λόγου συσχετίζονται με τις ψυχοκοινωνικές δεξιότητες. Δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις για την ομάδα των παιδιών τυπικής ανάπτυξης. Αντιθέτως, για τα παιδιά με ΑΓΔ, όπως φαίνεται στον Πίνακα 4, διαπιστώθηκαν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ της σχολικής επάρκειας, της συναισθηματικής επάρκειας και των προβλημάτων συμπεριφοράς με τη λεξιλογική γνώση. Τέλος, η μορφολογική επίγνωση συσχετίστηκε με την κοινωνική και σχολική επάρκεια.

## Πίνακας 4

Συσχετίσεις μεταξύ των μετρήσεων του προφορικού λόγου και των ψυχοκοινωνικών δεξιοτήτων στα παιδιά με ΑΓΔ

|                            | Κοινωνική<br>Επάρκεια | Σχολική<br>Επάρκεια | Συναισθηματική<br>Επάρκεια | Προβλήματα<br>Συμπεριφοράς | Φωνολογική<br>Επίγνωση | Κατανόηση<br>Προφ. Λόγ. | Λεξιλογική<br>Γνώση | Μορφ.<br>Επίγν. | Πραγμ.<br>Επάρκ. |
|----------------------------|-----------------------|---------------------|----------------------------|----------------------------|------------------------|-------------------------|---------------------|-----------------|------------------|
| Κοινωνική<br>Επάρκεια      | 1                     |                     |                            |                            |                        |                         |                     |                 |                  |
| Σχολική Επάρκεια           | 0,58*                 | 1                   |                            |                            |                        |                         |                     |                 |                  |
| Συναισθηματική<br>Επάρκεια | 0,63**                | 0,47*               | 1                          |                            |                        |                         |                     |                 |                  |
| Προβλήματα<br>Συμπεριφοράς | -0,55*                | -0,43               | -0,78**                    | 1                          |                        |                         |                     |                 |                  |
| Φωνολογική<br>Επίγνωση     | -0,14                 | 0,22                | -0,08                      | 0,22                       | 1                      |                         |                     |                 |                  |
| Κατανόηση Προφ.<br>Λόγου   | 0,38                  | 0,48                | 0,22                       | -0,30                      | 0,36                   | 1                       |                     |                 |                  |
| Λεξιλογική Γνώση           | <b>0,48*</b>          | <b>0,48 *</b>       | <b>0,55 *</b>              | <b>-0,52 *</b>             | 0,29                   | 0,39                    | 1                   |                 |                  |
| Μορφολογική<br>Επίγνωση    | <b>0,51*</b>          | <b>0,59*</b>        | 0,30                       | -0,30                      | 0,38                   | 0,49                    | <b>0,78**</b>       | 1               |                  |
| Πραγματολογική<br>Επάρκεια | -0,04                 | 0,30                | 0,07                       | -0,26                      | -0,10                  | -0,06                   | 0,00                | -0,07           | 1                |

## Συμπεράσματα

Στόχος της παρούσας έρευνας ήταν μια συστηματική χαρτογράφηση του προφορικού λόγου και της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής παιδιών πρώτης σχολικής ηλικίας με διαφορετικά αναπτυξιακά γλωσσικά προφίλ αλλά και η διερεύνηση της σχέσης μεταξύ των δύο αναπτυξιακών τομέων. Όπως έδειξαν τα αποτελέσματα, τα παιδιά με γλωσσικά ελλείμματα παρουσίασαν στατιστικά σημαντικά χαμηλότερες επιδόσεις σχεδόν σε όλες τις γλωσσικές δοκιμασίες που αξιολογούσαν τις δεξιότητες των συμμετεχόντων σε διαφορετικά υποσυστήματα της γλώσσας συγκριτικά με τους συνομηλίκους τους.

Πιο συγκεκριμένα, για την ομάδα των παιδιών τυπικής ανάπτυξης, σύμφωνα με τον post-hoc έλεγχο του Bonferroni, διαπιστώθηκε ότι είχαν στατιστικά σημαντικά καλύτερες επιδόσεις στην κατανόηση προφορικού λόγου σε σχέση με τον αφηγηματικό λόγο καθώς και σε σχέση με την πραγματολογική επάρκεια. Αντίστοιχα ευρήματα ως προς τις υψηλές επιδόσεις στην κατανόηση του προφορικού λόγου έχουν αναφερθεί και σε άλλες έρευνες για παιδιά τυπικής ανάπτυξης (Lonigan & Milburn, 2017). Επίσης, βρέθηκε ότι είχαν στατιστικά σημαντικά καλύτερες επιδόσεις στη λεξιλογική γνώση σε σχέση με τον αφηγηματικό λόγο. Στατιστικά σημαντικά καλύτερες επιδόσεις παρουσίασαν και στην πραγματολογική επάρκεια σε σχέση με τη λεξιλογική γνώση. Οι αναλύσεις έδειξαν ακόμη ότι τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης είχαν στατιστικά σημαντικά καλύτερες επιδόσεις στη φωνολογική επίγνωση παρά στον αφηγηματικό λόγο και στην πραγματολογική επάρκεια. Η πραγματολογική επάρκεια και ο αφηγηματικός λόγος συγκριτικά με τους άλλους τομείς έχουν μελετηθεί ελάχιστα έως καθόλου και ως εκ τούτου δεν υπάρχουν αντίστοιχα ευρήματα με τα οποία θα μπορούσαν να συσχετιστούν τα ευρήματα της παρούσας έρευνας. Παράλληλα, τα παιδιά είχαν στατιστικά σημαντικά καλύτερες επιδόσεις στη μορφολογική επίγνωση σε σχέση με την πραγματολογική επάρκεια. Τέλος, είχαν στατιστικά σημαντικά καλύτερες επιδόσεις στη μορφολογική επίγνωση σε σχέση με τον αφηγηματικό λόγο.

Για την ομάδα των παιδιών με ΑΓΔ, διαπιστώθηκε ότι είχαν στατιστικά σημαντικά καλύτερες επιδόσεις στην κατανόηση προφορικού λόγου σε σχέση με τη λεξιλογική γνώση. Αντίστοιχα ευρήματα έχουν αναφερθεί και σε άλλες σχετικές έρευνες (Lahey & Edwards, 1995. McGregor, 1997. Van Daal et al., 2007). Στατιστικά σημαντικά καλύτερες επιδόσεις παρατηρήθηκαν επίσης στον αφηγηματικό λόγο σε σχέση με τη λεξιλογική γνώση, τη φωνολογική επίγνωση και τη μορφολογική επίγνωση. Όσον αφορά τη μορφολογική επίγνωση, επιβεβαιώνεται η διεθνής ερευνητική βιβλιογραφία που υποστηρίζει ότι οι δυσκολίες στη χρήση και την κατανόηση των γραμματικών μορφημάτων συνιστούν χαρακτηριστικό γνώρισμα της ΑΓΔ (Lindsay et al., 2007). Σχετικές έρευνες σε ελληνόφωνα παιδιά με ΑΓΔ έχουν δείξει ανάλογες δυσκολίες των παιδιών αυτών στον τομέα της μορφολογίας, όπως στη συμφωνία υποκειμένου-ρήματος (βλ. Stavrakaki, 2005). Βρέθηκαν, επιπλέον, στατιστικά σημαντικά καλύτερες επιδόσεις στον αφηγηματικό λόγο σε σχέση με τη φωνολογική επίγνωση και σε σχέση με τη λεξιλογική γνώση. Τέλος, παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικά καλύτερες επιδόσεις στη μορφολογική επίγνωση σε σχέση με τη φωνολογική επίγνωση. Επομένως, συμπεραίνεται από τα παραπάνω σε σχέση με τη φωνολογική επίγνωση ότι υπάρχουν δυσκολίες στα παιδιά με ΑΓΔ στον τομέα της φωνολογίας, κάτι που επιβεβαιώνει τα ευρήματα προηγούμενων ερευνών της διεθνούς βιβλιογραφίας (Nithart et al., 2009. Petraki et al., 2015. Snowling et al., 2000. Van Daal et al., 2007).

Ακόμη, τα παιδιά με ΑΓΔ εμφάνισαν στην παρούσα έρευνα ελλείμματα στις πραγματολογικές τους ικανότητες σε σύγκριση με τα τυπικώς αναπτυσσόμενα παιδιά ίδιας χρονολογικής ηλικίας. Τα εν λόγω αποτελέσματα συνάδουν και με την έρευνα της Bakoroulou (2010), η οποία ανέφερε ότι μόνο τα παιδιά με ΑΓΔ παρουσιάζουν ελλείμματα στις πραγματολογικές τους ικανότητες, αφού εξέτασε παιδιά με και χωρίς ΑΓΔ, αναθέτοντάς τους έργα εκφραστικού και προσληπτικού λεξιλογίου και έργα πραγματολογικών ικανοτήτων. Επίσης, δεν παρατηρήθηκαν διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων στη συνολική βαθμολογία τους στη δοκιμασία αφηγηματικού λόγου.

Σε σχέση με τις ψυχοκοινωνικές δεξιότητες, τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης, με βάση τον εκ των υστέρων έλεγχο του Bonferroni διαπιστώθηκε ότι είχαν καλύτερες επιδόσεις στη σχολική επάρκεια σε σχέση με την κοινωνική επάρκεια και τα προβλήματα συμπεριφοράς. Επίσης, είχαν καλύτερες επιδόσεις στη συναισθηματική επάρκεια σε σχέση με την κοινωνική επάρκεια. Επομένως, φαίνεται ότι δεν αντιμετωπίζουν προβλήματα συμπεριφοράς και κοινωνικές δυσκολίες στο σχολείο, αλλά μπορούν να αντεπεξέλθουν στις κοινωνικές απαιτήσεις της ηλικίας τους, δηλαδή να προσαρμοστούν σε ένα καινούριο περιβάλλον και να δημιουργήσουν φίλίες σε αυτή την ηλικία, η οποία θεωρείται κρίσιμη για την ένταξη του παιδιού στο κοινωνικό πλαίσιο της σχολικής τάξης (Parhiala et al., 2015. Peterson et al., 2016).

Αντίθετα, η ομάδα των παιδιών με ΑΓΔ παρουσιάζει στατιστικώς σημαντικά χαμηλότερη κοινωνική, σχολική και συναισθηματική επάρκεια και υψηλότερα επίπεδα προβλημάτων συμπεριφοράς συγκριτικά με τους τυπικώς αναπτυσσόμενους συνομηλίκους τους. Πιο αναλυτικά, διαπιστώθηκε ότι είχαν στατιστικά σημαντικά υψηλότερες επιδόσεις στη σχολική επάρκεια σε σχέση με την κοινωνική επάρκεια. Επίσης, είχαν στατιστικά σημαντικά υψηλότερες επιδόσεις στη συναισθηματική επάρκεια σε σχέση με την κοινωνική επάρκεια. Επιπλέον, παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικά υψηλότερες επιδόσεις στα προβλήματα της συμπεριφοράς σε σχέση με την κοινωνική, σχολική και συναισθηματική επάρκεια. Τα αποτελέσματα αυτά συμφωνούν με έρευνες όπου τα παιδιά με ΑΓΔ εμφανίζουν, σε σημαντικό ποσοστό, δυσκολίες σε αυτούς τους τομείς (Bakoroulou & Dockrell, 2016. Fujiki et al., 2004. McCabe, 2005. McCabe & Meller, 2004. Puglisi et al., 2016. Tomblin, 2014).

Τέλος, για τα παιδιά με ΑΓΔ τα αποτελέσματα έδειξαν στατιστικές συσχετίσεις μεταξύ της σχολικής και συναισθηματικής επάρκειας αλλά και των προβλημάτων συμπεριφοράς με τη λεξιλογική γνώση. Η δε μορφολογική επίγνωση συσχετίστηκε με την κοινωνική και σχολική επάρκεια. Τα παραπάνω ευρήματα συνάδουν με προηγούμενες μελέτες σε άλλες ηλικιακές ομάδες (Μοκαϊτή & Καρούσου, 2021. Schoon et al., 2010. Snow & Powell, 2004, 2007), ενώ ταυτόχρονα προσθέτουν για πρώτη φορά νέα δεδομένα αναδεικνύοντας ως σημαντικές και άλλες πτυχές του προφορικού λόγου εκτός από το προσληπτικό λεξιλόγιο, όπως είναι η λεξιλογική γνώση και η μορφολογική επίγνωση, αλλά και άλλες πτυχές της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής εκτός από τις κοινωνικές δεξιότητες, όπως είναι η σχολική και συναισθηματική επάρκεια και τα προβλήματα συμπεριφοράς σε παιδιά σχολικής ηλικίας.

Η παρούσα έρευνα επιχείρησε να σκιαγραφήσει το γλωσσικό και ψυχοκοινωνικό προφίλ παιδιών πρώτης σχολικής ηλικίας με διαφορετικά αναπτυξιακά γλωσσικά προφίλ, αναδεικνύοντας ταυτόχρονα τη σχέση μεταξύ του προφορικού λόγου και των ψυχοκοινωνικών δεξιοτήτων. Τα ευρήματα αυτά έχουν σημασία τόσο σε θεωρητικό όσο και σε πρακτικό επίπεδο. Σε θεωρητικό επίπεδο, προσφέρουν πληροφόρηση για τις επιδόσεις των παιδιών σε όλα τα γλωσσικά υποσυστήματα στην ελληνική γλώσσα αλλά και σε διαφορετικές διαστάσεις της ψυχοκοινωνικής επάρκειας σε αυτά τα πρώιμα στάδια της ανάπτυξης, όπου τα παιδιά ακολουθούν διαφορετικές αναπτυξιακές γλωσσικές τροχιές. Σε πρακτικό επίπεδο, αναδεικνύουν την ανάγκη η αξιολόγηση των παιδιών να συμπεριλαμβάνει και αναπτυξιακούς τομείς πέραν της γλώσσας, για παράδειγμα την ψυχοκοινωνική επάρκεια. Φαίνεται να υπάρχει σύνδεση μεταξύ διαφορετικών αναπτυξιακών τομέων και αυτό είναι πολύ χρήσιμο για την κατανόηση των αναγκών/δυσκολιών των παιδιών με στόχο τον σχεδιασμό και την εφαρμογή κατάλληλων παρεμβάσεων.

Μελλοντικές μελέτες θα μπορούσαν να συμπεριλάβουν μεγαλύτερο αριθμό παιδιών και διαφορετικές ηλικιακές ομάδες. Επίσης, η ψυχοκοινωνική επάρκεια θα μπορούσε να αξιολογηθεί όχι μόνο με τη χρήση ερωτηματολογίων που συμπληρώνονται από εκπαιδευτικούς αλλά και με ατομικές αξιολογήσεις παιδιών, ενώ θα ήταν χρήσιμο να συνεκτιμηθεί η συμβολή επιπρόσθετων παραγόντων, π.χ. γνωστικών, στη γλωσσική επάρκεια.

## Βιβλιογραφικές αναφορές

- Aram, D., & Shlak, M. (2008). The safe kindergarten: Promotion of communication and social skills among kindergartners. *Early Education and Development*, 19(6), 865–884. <https://doi.org/10.1080/10409280802516090>
- Archibald, L., & Gathercole, S. (2006). Nonword repetition: A comparison of tests. *Journal of Speech Language, and Hearing Research*, 49(5), 970–983. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2006/070\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2006/070))
- Bakopoulou, I., & Dockrell, J. E. (2016). The role of social cognition and prosocial behavior in relation to the socio-emotional functioning of primary aged children with specific language impairment. *Research in Developmental Disabilities*, 49, 354–370. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2015.12.013>
- Bishop, D. V. M. (2001). Genetic influences on language impairment and literacy problems in children: Same or different? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42(2), 189–198. <https://doi.org/10.1111/1469-7610.00710>
- Botting, N., & Conti-Ramsden, G. (2008). The role of language, social cognition, and social skill in the functional social outcomes of young adolescents with and without a history of SLI. *British Journal of Developmental Psychology*, 26(2), 281–300. <https://doi.org/10.1348/026151007X235891>
- Βογινδρούκας, Ι. (2010). Κατανόηση ιδιωματικών εκφράσεων: Προκαταρκτικά αποτελέσματα συγκριτικής μελέτης σε παιδιά με Ειδική Γλωσσική Διαταραχή, σε παιδιά με σύνδρομο Asperger και σε παιδιά με τυπική ανάπτυξη. Στο Ι. Βογινδρούκας, Α. Οκαλίδου, Στ. Σταυρακάκη (Επιμ.), *Αναπτυξιακές γλωσσικές διαταραχές: Ερευνητικά δεδομένα και κλινικές εφαρμογές* (σελ. 57–71). Επίκεντρο.
- Βογινδρούκας, Ι., Πρωτόπαπας, Γ., & Σιδερίδης, Γ. (2009). *Δοκιμασία Εκφραστικού Λεξιλογίου*. Γλαύκη.
- Brackenberry, T., & Pye, C. (2005). Semantic deficits in children with language impairments: Issues for clinical assessment. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 36(1), 5–16. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2005/002\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2005/002))
- Brinton, B., & Fujiki, M. (2011). Emotion talk: Helping caregivers facilitate emotion understanding and emotion regulation. *Topics in Language Disorders*, 31(3), 262–272. <https://doi.org/10.1097/TLD.0b013e318227bcaa>
- Brinton, B., Spackman, M. P., Fujiki, M., & Ricks, J. (2007). What should Chris say? The ability of children with specific language impairment to recognize the need to dissemble emotions in social situations. *Journal of Speech Language and Hearing Research*, 50(3), 798–811. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2007/055\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2007/055))
- Cicourel, A. V. (1970). The acquisition of social structure: Toward a developmental sociology of language and meaning. In J. D. Douglas (Ed.), *Understanding everyday life: Toward the reconstruction of sociological knowledge* (pp. 136–168). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781351327329-6>
- Clegg, J., Hollis, C., Mawhood, L., & Rutter, M. (2005). Developmental language disorders - a follow-up in later adult life. Cognitive, language and psychosocial outcomes. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46(2), 128–152. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2004.00342.x>
- Conti-Ramsden, G. (2008). Heterogeneity of specific language impairment in adolescent outcomes. In C. F. Norbury, J. B. Tomblin, & D. V. M. Bishop (Eds.), *Understanding developmental language disorders: From theory to practice* (pp. 117–130). Psychology Press.
- Conti-Ramsden, G., & Botting, N. (2004). Social difficulties and victimization in children with SLI at 11 years of age. *Journal of Speech Language and Hearing Research*, 47(1), 145–161. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2004/013\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2004/013))
- Denham, S. A. (2006). Social-emotional competence as support for school readiness: What is it and how do we assess it? *Early Education and Development*, 17(1), 57–89. [https://doi.org/10.1207/s15566935eed1701\\_4](https://doi.org/10.1207/s15566935eed1701_4)
- Denham, S. A., Wyatt, T. M., Bassett, H. H., Echeverria, D., & Knox, S.S. (2009). Assessing social-emotional development in children from a longitudinal perspective. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 63, 37–52. <http://dx.doi.org/10.1136/jech.2007.070797>
- Διαγνωστικό και Στατιστικό Εγχειρίδιο Ψυχικών Διαταραχών, 5η έκδ. (2013). Λίτσας.
- Farrant, B. (2015). Specific language impairment and perspective taking: Delayed development of theory of mind, visual and emotional perspective taking. *Journal of Childhood and Developmental Disorders*, 1(8). <https://doi.org/10.4172/2472-1786.100008>

- Ford, T., Goodman, R., & Meltzer, H. (2003). The British Child and Adolescent Mental Health Survey 1999: The prevalence of DSM-IV disorders. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 42(10), 1203–1211. <https://doi.org/10.1097/00004583-200310000-00011>
- Fujiki, M., Spackman, M. P., Brinton, B., Hall, A. (2004). The relationship of language and emotion regulation skills to reticence in children with specific language impairment. *Journal of Speech Language and Hearing Research*, 47(3), 637–646. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2004/049\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2004/049))
- Gallagher, T. M. (1999). Interrelationships among children's language, behaviour, and emotional problems. *Topics in Language Disorders*, 19(2), 1–15. <http://dx.doi.org/10.1097/00011363-199902000-00003>
- Gathercole, S. E., & Baddeley, A. D. (1990). Phonological memory deficits in language disordered children: Is there a causal connection? *Journal of Memory and Language*, 29(3), 336–360. [https://doi.org/10.1016/0749-596X\(90\)90004-I](https://doi.org/10.1016/0749-596X(90)90004-I)
- Gertner, B. L., Rice, M. L., & Hadley, P. A. (1994). Influence of communicative competence on peer preferences in a preschool classroom. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 37(4), 913–923. <https://doi.org/10.1044/jshr.3704.913>
- Goleman, D. (2000). Emotional intelligence: Issues in paradigm building. In D. Goleman & C. Cherniss (Eds.), *The emotionally intelligent workplace: How to select for, measure, and improve emotional intelligence in individuals, groups, and organizations* (pp. 13–26). Jossey-Bass.
- Harrison, L., McLeod, S., Berthelsen, D. C., & Walker, S. (2009). Literacy, numeracy and learning in school-aged children identified as having speech and language impairment in early childhood. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 11(5), 392–403. <https://doi.org/10.1080/17549500903093749>
- Hart, K. I., Fujiki, M., Brinton, B., & Hart, C. H. (2004). The relationship between social behavior and severity of language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 47(3), 647–662. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2004/050\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2004/050))
- Heim, S., & Benasich, A. A. (2015). Developmental disorders of language. *Developmental Psychopathology*, 3, 268–316. <https://doi.org/10.1002/9780470939406.ch7>
- Karmiloff-Smith, A. (2018). Development itself is the key to understanding developmental disorders. In *Thinking developmentally from constructivism to neuroconstructivism: Selected works of Annette Karmiloff-Smith* (pp. 97–117). Routledge.
- Lahey, M., & Edwards, J. (1995). Specific language impairment: Preliminary investigation of factors associated with family history and with patterns of language performance. *Journal of Speech and Hearing Research*, 38, 643–657. <https://doi.org/10.1044/jshr.3803.643>
- Law, G., Briscoe, J., Ang, S. Y., Brown, H., Hermena, E., & Hapikian, A. (2015). Receptive vocabulary and semantic knowledge in children with SLI and Down Syndrome. *Child Neuropsychology*, 21(4), 490–508. <https://doi.org/10.1080/09297049.2014.917619>
- Lindsay, G., Dockrell, J. E., & Strand, S. (2007). Longitudinal patterns of behaviour problems in children with specific speech and language difficulties: Child and contextual factors. *British Journal of Educational Psychology*, 77(4), 811–828. <https://doi.org/10.1348/000709906X171127>
- Lonigan, C. J., & Milburn, T. F. (2017). Identifying the dimensionality of oral language skills of children with typical development in preschool through fifth grade. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 60(8), 2185–2198. [https://doi.org/10.1044/2017\\_JSLHR-L-15-0402](https://doi.org/10.1044/2017_JSLHR-L-15-0402)
- McCabe, P. C. (2005). Social and behavioral correlates of preschoolers with specific language impairment. *Psychology in the Schools*, 42(4), 373–387. <https://doi.org/10.1002/pits.20064>
- McCabe, P. C., & Meller, P. J. (2004). The relationship between language and social competence: How language impairment affects social growth. *Psychology in the Schools*, 41(3), 313–321. <https://doi.org/10.1002/pits.10161>
- McGregor, K. K. (1997). The nature of word finding errors of preschoolers with and without word-finding deficits. *Journal of Speech and Hearing Research*, 40, 1232–1244. <https://doi.org/10.1044/jslhr.4006.1232>
- McGregor, K. K. (2009). Semantics in child language disorders. In R. G. Schwartz (Ed.) *Handbook of child language disorders* (pp. 365–387). Psychology Press.
- Μοκαϊτή, Φ., & Καρούσου, Α. (2021). Η σχέση του γλωσσικού επιπέδου παιδιών προσχολικής ηλικίας με το ψυχοκοινωνικό τους προφίλ.



- Montgomery, J. W. (1995). Examination of phonological working memory in specifically language impaired children. *Applied Psycholinguistics*, 16(4), 355–378. <https://doi.org/10.1017/S0142716400065991>
- Μουζάκη, Α., Ράλλη, Α., Αντωνίου, Φ., Διαμαντή, Β., & Παπαϊωάννου, Σ. (2017). Λογόμετρο: Αξιολόγηση της γλωσσικής ανάπτυξης σε παιδιά 4-7 ετών. Intelearn.
- Newbury, D. F., Bishop, D. V., & Monaco, A. P. (2005). Genetic influences on language impairment and phonological short-term memory. *Trends in Cognitive Sciences*, 9(11), 528–534. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2005.09.002>
- Nithart, C., Demont, E., Majerus, S., Leybaert, J., Poncelet, M., & Metz-Lutz, M. N. (2009). Reading disabilities in specific language impairment and dyslexia result from distinct phonological impairments. *Developmental Neuropsychology*, 34(3), 296–311. <https://doi.org/10.1080/87565640902801841>
- Parhiala, P., Torppa, M., Eklund, K., Aro, T., Poikkeus, A. M., Heikkilä, R., & Ahonen, T. (2015). Psychosocial functioning of children with and without dyslexia: A follow-up study from ages four to nine. *Dyslexia*, 21(3), 197–211. <https://doi.org/10.1002/dys.1486>
- Peterson, C., Slaughter, V., Moore, C., & Wellman, H. M. (2016). Peer social skills and theory of mind in children with autism, deafness, or typical development. *Developmental Psychology*, 52(1), 46. <http://dx.doi.org/10.1037/a0039833>
- Petraki, E., Lazaratou, E., Anagnostopoulos, D., & Vlassopoulos, M. (2015). Sub-grouping preschool Greek children with specific language impairment. *Journal of Psychology and Clinical Psychiatry*, 2(5). <https://doi.org/10.15406/jpcpy.2015.02.00089>
- Puglisi, M. L., Cáceres-Assenço, A. M., Nogueira, T., & Befi-Lopes, D. M. (2016). Behavior problems and social competence in Brazilian children with specific language impairment. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 29(1), 29. <https://doi.org/10.1186/s41155-016-0027-7>
- Reilly, J., Losh, M., Bellugi, U., & Wulfeck, B. (2004). “Frog, where are you?": Narratives in children with specific language impairment, early focal brain injury, and Williams syndrome. *Brain and Language*, 88(2), 229–247. [https://doi.org/10.1016/S0093-934X\(03\)00101-9](https://doi.org/10.1016/S0093-934X(03)00101-9)
- Rieffe, C., Dirks, E., Van Vlerken, W., & Veiga, G. (2016). The empathic mind in children with communication impairments: The case of children who are Deaf or Hard of Hearing (DHH); children with an Autism Spectrum Disorder (ASD); and children with Specific Language Impairments (SLI). In V. Slaughter & M. de Rosnay (Eds.), *Theory of mind development in context* (pp. 106–120). Psychology Press.
- Σιδερίδης, Γ., Αντωνίου, Φ., Μουζάκη, Α., & Σίμος, Μ. (2015). RAVEN'S: Έγχρωμες προοδευτικές μήτρες και τεστ λεξιλογίου. Μοτίβο.
- Schoon, I., Parsons, S., Rush, R., & Law, J. (2010). Children's language ability and psychosocial development: A 29-year follow-up study. *Pediatrics*, 126(1), e73–e80. <https://doi.org/10.1542/peds.2009-3282>
- Snow, P. C., & Powell, M. B. (2004). Developmental language disorders and adolescent risk: A public-health advocacy role for speech pathologists? *Advances in Speech Language Pathology*, 6(4), 221–229. <https://doi.org/10.1080/14417040400010132>
- Snow, P. C., & Powell, M. B. (2007). Oral language competence, social skills and high-risk boys: What are juvenile offenders trying to tell us? *Children and Society*, 22(1), 16–28. <https://doi.org/10.1111/j.1099-0860.2006.00076.x>
- Snowling, M. J., Bishop, D. V. M., & Stothard, S. E. (2000). Is preschool language impairment a risk factor for dyslexia in adolescence? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41, 587–600.
- Stackhouse, J. (2000). Barriers to literacy development in children with speech and language difficulties. In D. V. M. Bishop & L. B. Leonard (Eds.), *Speech and language impairments in children*. Psychology Press.
- Stavrakaki, S. (2005). Greek neurolinguistics: The state-of-the-art. *Journal of Greek Linguistics*, 5, 181–228.
- Tomblin, J. B. (2014). Educational and psychosocial outcomes of language impairment in kindergarten. In J. B. Tomblin & M. A. Nippold (Eds.), *Understanding individual differences in language development across the school years* (pp. 166–203). Psychology Press.
- Tomblin, J. B., Zhang, X., Buckwalter, P., & Catts, H. (2000). The association of reading disability, behavioral disorders, and language impairment among second-grade children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41(4), 473–482.



- Van Daal, J., Verhoeven, L., & van Balkom, H. (2007). Behaviour problems in children with language impairment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48(11), 1139–1147. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2007.01790.x>
- Wray, C., Norbury, C. F., & Alcock, K. (2016). Gestural abilities of children with specific language impairment. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 51(2), 174–182. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12196>
- Χατζηχρήστου, Χ., Πολυχρόνη, Φ., Μπεζεβέγκης, Η., & Μυλωνάς, Κ. (2008). *Εργαλείο ψυχοκοινωνικής προσαρμογής παιδιών προσχολικής και σχολικής ηλικίας ή «Τεστ Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής»*. ΥΠΕΠΘ: ΕΠΕΑΕΚ.



# Oral language skills and psychosocial competence in early school-aged children of different language profiles

Asimina M. RALLI<sup>1</sup>, Elena KAZALI<sup>2</sup>, Elissavet KARATZA<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Department of Psychology, National and Kapodistrian University of Athens

<sup>2</sup> Hellenic Open University

---

## KEYWORDS

Developmental Language Disorders  
Oral language skills  
Psychosocial competence  
Typical development

---

## CORRESPONDENCE

Asimina M. Ralli  
National and Kapodistrian  
University of Athens  
Department of Psychology  
University Campus, Ilissia,  
GR-15784, Greece  
Email: [asralli@psych.uoa.gr](mailto:asralli@psych.uoa.gr)

---

## ABSTRACT

The role of language in children's psychosocial competence is fundamental, as it contributes to the emotional and behavioral self-regulation as well as to the interpersonal relationships. In line, recent research evidence emphasizes that children with Developmental Language Disorder (DLD), who have significant language deficiencies, often face psychosocial difficulties that challenge academic/school achievement. The aim of the present study is to provide the most detailed description of oral skills (phonology, semantics, morphology, pragmatics and narrative discourse) and psychosocial adaptation (social, school, emotional, and behavioral problems) as well as to investigate the interaction of the above skills, which has not yet been adequately studied in children with and without language deficits. Thirty-six children aged 6 years participated in the study. Half of the participants were children with DLD and half were typically developing children. All the children were evaluated on their non-verbal intelligence as well as on vocabulary, phonological awareness, morphology, pragmatic and narrative skills with the use of a standardized language assessment battery, LOGOMETRO. The children's psychosocial competence was assessed with the Psychosocial Competence Test, which was completed by the teachers of the children who participated in the study. Mixed variance analysis was applied to test (a) the main effects of the group of children and the type of measurement as well as (b) the interaction of these two. The results showed statistically significant differences in the areas of oral language and psychosocial skills between and within the groups. In addition, there were significant correlations between the language performance and the psychosocial skills in children with DLD. The findings are discussed in terms of their theoretical and educational implications for early detection and intervention.